

آسیب شناسی فعالیت های پرورشی و امور تربیتی

از دیدگاه مریبان پرورشی مقاطع مختلف تحصیلی شهر شیراز؛ ساخت و بررسی پرسش نامه آسیب شناسی

محمد مزیدی^{*} / ماهمیر ایران پور^{**} / فریا خوشبخت^{***}

چکیده

فعالیت های پرورشی در مدارس برای تربیت دانش آموزان انجام می شود و تفکر غالب آن است که این فعالیت ها به تربیت دینی و اخلاقی می انجامد. هدف این پژوهش آسیب شناسی این فعالیت ها است که می تواند راه را برای برنامه ریزان و مسئولان روشن کند. بدین منظور ۲۷۳ نفر مریب پرورشی مقاطع گوناگون تحصیلی شهر شیراز در این پژوهش توصیفی مشارکت کردند که به شیوه تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. ابزار استفاده شده، پرسش نامه ای ۵۶ گویه ای بود. روایی و پایایی پرسش نامه حاکی از مطلوبیت آن بود. برای پاسخ گویی به پرسش های پژوهش از آزمون های «اندازه گیری مکرر»، «تی تست» برای گروه های وابسته و مستقل و تحلیل «واریانس یک طرفه» استفاده شد. براساس نتایج به دست آمده، آسیب های موجود، برخاسته از ساختار، شیوه اجرا و انگیزش مادی و معنوی مریبان است. میان مقطع تدریس آزمودنی ها با دیدگاهشان درباره ساختار، روش اجرای برنامه ها و انگیزش معنوی رابطه معنادار وجود دارد. جنسیت و رسته شغلی با هیچ یک از ابعاد ساختاری اجرایی، انگیزش مادی، نیروی انسانی و انگیزش معنوی رابطه معنادار نداشت. متغیر سن با ابعاد یادشده رابطه معنادار نداشت و متأهلان درباره انگیزش مادی نگرش منفی تری داشتند.

کلیدواژه ها: آسیب شناسی، فعالیت های پرورشی، مریبان پرورشی، امور تربیتی.

مقدمه

دانشمندان علوم اجتماعی معتقدند همواره برای ایجاد نهادی در جامعه، وجود یک نیاز اساسی و استمرار آن نیاز ضرورت دارد. نهاد امور تربیتی و در پی آن فعالیت‌های پرورشی در مدارس نیز بر همین اساس در پیکره آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران شکل گرفته است.

سابقه تشکیل امور تربیتی به پیش از انقلاب اسلامی بازمی‌گردد. در واقع از سال ۱۳۴۱ و پیش از اینکه نام وزارت فرهنگ به وزارت آموزش و پرورش تغییر یابد، به تغییر فرهنگ و پرورش نسل جوان متناسب با اهداف انقلاب در اصطلاح سفید شاه اقدام شده بود. سازمان پیشاهنگی و سازمان جوانان شیروخورشید از جمله نهادهای تربیتی بودند که در جهت این اهداف فعالیت می‌کردند. بعدها اداره کل امور تربیتی و دو اداره امور فعالیت‌های برنامه و اداره امور اردوها و مسابقات هنری و درسی، همراه سازمان پیشاهنگی و سازمان جوانان شیروخورشید مسئولیت پرورش دانش‌آموزان را عهده‌دار شدند. مدارس، پس از پیروزی انقلاب اسلامی هم گرفتار فرهنگ غربی و ارزش‌ها و سنت‌های شاهنشاهی و هم آماج حملات گروه‌های سیاسی بودند. در این زمان، نهاد امور تربیتی در سال ۱۳۵۸ تأسیس شد. درحقیقت، تأسیس این نهاد پس از انقلاب به قصد حفظ دستاوردهای انقلاب اسلامی، ترویج ارزش‌ها و معارف اسلامی، مبارزه با افکار انحرافی و مخرب پس از دوران پیروزی انقلاب و با انگیزه‌های سیاسی همراه بود. مسائلی چون هنجارهای رفتاری دانش‌آموزان و مهارت‌های زندگی، بعدها و با توجه به اقتضائات و اوضاع پیش آمده به دیگر فعالیت‌ها و مسئولیت‌های امور تربیتی افزوده شد و در واقع در پیدایش این نهاد نقشی نداشتند. اسناد و عملکرد این نهاد در دهه نخست انقلاب اسلامی نشان می‌دهد که امور تربیتی کارکردی سیاسی داشته و وظیفه آن مبارزه با گروه‌های سیاسی مخالف انقلاب، بازماندگان رژیم سابق و نیز تأمین نیرو برای جبهه و جنگ بود؛ از این رو، با تثبیت نظام جمهوری اسلامی، حذف گروه‌ها و پایان جنگ این وظیفه پایان یافت.

مرادی در کتاب *آسیب‌شناسی تربیت دینی*، نوشته است که آموزش و پرورش پیش از انقلاب بر مفهوم Education (تعلیم و تربیت) استوار گشته که برخاسته از اخلاق ارسطویی بود. این اخلاق منبعث از جامعه نخبه‌سالاری اشرافی بود که هیچ‌گونه سازگاری با اخلاق اسلامی ندارد. پس از انقلاب بدون توجه به تفاوت‌های ماهوی مفهوم تربیت مستتر در Education با مفهوم تزکیه، امور تربیتی که مبتنی بر اصل خدامحوری بود، برای پرکردن خلأهای نظام آموزشی تأسیس شد. این

نهاد با کل نظام آموزش و پرورش وقت، از نظر مبنایی متفاوت و در عمل هماهنگی نداشت (مرادی، ۱۳۸۲، ص ۲۱-۲۲)

این ناهماهنگی در عمل سبب جدایی هرچه بیشتر آموزش از پرورش شد. خواست بنیان‌گذاران امور تربیتی پس از انقلاب، هرگز جدایی آموزش از پرورش نبود. آنان می‌خواستند آموزش به تربیت و پرورش نسلی باایمان و متعهد بینجامد. اما این خواست هرگز در ساختار برنامه‌داری جای نگرفت و معلم و کتاب‌های درسی رسالت آموزش و مربی پرورشی و امور تربیتی رسالت تربیت را عهده‌دار شدند. بررسی چگونگی برنامه‌های عرضه‌شده امور تربیتی از بدو تأسیس تاکنون و ارزیابی و آسیب‌شناسی این فعالیت‌ها ضرورت دارد. این کار می‌تواند جایگاه نهاد امور تربیتی را در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور شرح دهد و راهکارهای سودمندی برای پیمودن راه و دستیابی به اهداف بسیار سودمند و مؤثر عرضه کند.

کریمی، نظام آموزش و پرورش را از لحاظ هدف، اصول، مبانی و آرمان‌ها در حد نوشته‌ها، گفته‌ها و حتی مصوبات قانونی، دچار کاستی نمی‌داند، بلکه آن را بسیار غنی و آرمانی دانسته و می‌نویسد: شاید یکی از اشکالات موجود، همین فاصله فزاینده بین اهداف آرمانی و واقعیت‌های جاری باشد؛ چون با نگاه اجمالی به قانون، اهداف و وظایف آموزش و پرورش (مصوب مجلس شورای اسلامی در ۱۳۶۶) و کلیات تغییر نظام آموزش و پرورش (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در ۱۳۶۶) درمی‌یابیم؛ به آنچه از نظر جنبه‌های ارزشی، اخلاقی، فرهنگی، اعتقادی و سیاسی، خواهان انتقال و ترویج آن به نسل آینده هستیم، به‌نحو شایسته توجه شده است؛ پس علت پیدایش گسست فزاینده میان اهداف و برنامه‌ها از یک سو و انتظارات تربیتی از سوی دیگر چیست؟ چرا بین آنچه در میدان نظر و «قصد» بیان شده و آنچه در میدان «عمل» و «اجرا» صورت می‌گیرد با آنچه در بازده نهایی «کسب» می‌شود ارتباط معناداری وجود ندارد؟ چرا بین آنچه در برنامه‌های آموزش و پرورش و کتاب‌های درسی «قصد» کرده‌ایم و آنچه دانش‌آموزان در رفتار خود کسب کرده‌اند، نه تنها فاصله‌ای وسیع، بلکه بعضاً تعارضی عمیق وجود دارد؟ (کریمی، ۱۳۸۳، ص ۱۴-۱۵)

سبب وجود این شکاف در عرصه نظر و عمل افزون بر صرف هزینه‌های فراوان همچون نیروی انسانی، وقت، بودجه و برگزاری مراسم‌ها و مناسبت‌های مذهبی و نیز مسابقات گوناگون قرآن، نهج البلاغه، احکام و... در مدارس کشور چیست؟

حسینی، درباره تقدم تزکیه بر تعلیم و پیرو آن جداسازی آموزش از پرورش نوشته است: در بسیاری از متون مربوط به تعلیم و تربیت جمله معروف «تزکیه بر تعلیم مقدم است»، دیده می‌شود. به نظر می‌رسد به سبب استناد به برخی آیات و روایات و نیز ادبیات اخلاقی و عرفانی، جمله یادشده به عنوان یکی از اصول محوری نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور تلقی شده است. همین گزاره به عنوان اصل سوم

از اصول آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران آمده: «در نظام آموزش و پرورش باید تزکیه بر تعلیم تقدم داشته و از هیچ‌یک از شئون تعلیم و تربیت منفک نباشد» همچنین در اصل ششم آمده: «تعلیم و تربیت علاوه بر آموزش علوم و انتقال معلوماتی که سطح دانش و اطلاعات دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، به‌جهت رشد سایر ابعاد وجودی و کشف و هدایت استعدادهای متنوع دانش‌آموزان، باید برنامه‌های متنوع، جذاب و سازنده تهیه و به مرحله اجرا گذاشته شود» در این بخش تزکیه یا همان پرورش به‌عنوان رشد سایر ابعاد وجودی دانش‌آموزان یعنی ابعاد عاطفی، اجتماعی، سیاسی، مدنی، اخلاقی و دینی، تعبیر و آن را از آموزش (انتقال معلومات) متفاوت تلقی کرده‌اند و در نهایت بر اساس همین اصول، متولی خاصی برای این فعالیت‌ها در مدرسه و در سطوح بالاتر مدیریت پیش‌بینی شده است که همان مربی تربیتی و ساختار معاونت پرورشی است (حسنی، ۱۳۸۵).

تقدم رتبه‌ای تزکیه بر تعلیم در ماده چهار اصول، مبانی و خط‌مشی کلی وزارت آموزش و پرورش (مصوب ۱۳۶۶/۱۱/۲۵)، نیز تأکید شده است (صفوی، ۱۳۸۷، ص ۹۶).
بر همین اساس، امور تربیتی در سال ۱۳۶۶ به سطح معاونت وزارت آموزش و پرورش ارتقا یافت و به‌طور رسمی از بخش آموزش مجزا شد.

علی محمد کاردان در مصاحبه‌ای، جدایی آموزش از پرورش در ایران را امری جدید دانسته که هیچ سابقه تاریخی ندارد. به نظر می‌رسد وی با ساختار تفکیکی به شکل کنونی در نظام تعلیم و تربیت موافق نبوده است (حسینی، ۱۳۸۵).

اشتباه آشکار و ناخواسته در معادل‌گذاری تفکیکی در برای واژه Education صورت گرفت که در پی آن دیوار جدایی میان فعالیت‌های آموزش و پرورش در همه ابعاد ساختاری، تشکیلاتی، برنامه‌ریزی، نیروی انسانی، ارزشیابی و... به وجود آمد (کریمی، ۱۳۸۳، ص ۱۳-۱۴).

واضعان اصطلاح تعلیم و تربیت خواسته‌اند هر دو لفظ را با هم برگزینند و این تصور را که مدرسه فقط جای تعلیم است، از اذهان بزدایند. نقش مدرسه نه در تعلیم بدون تربیت و نه در تربیت منهای تعلیم نهفته است، بلکه وظیفه مدرسه پرداختن هم‌زمان به هر دو است. کاربرد اصطلاح دوگانه تعلیم و تربیت، می‌تواند گمراه‌کننده باشد؛ بدین معنا که دو مقوله تعلیم و تربیت از هم جدا هستند (پاک‌سرشت و دیگران، ۱۳۸۴، ص ۳۳۷-۳۳۹).

با توجه به تفکیک ساختاری میان «آموزش» و «پرورش» در نظام تعلیم و تربیت ایران، صاحب‌نظران این حوزه و مسئولان این وزارت‌خانه با آرای متفاوت و در برخی موارد متضاد، در پی تفکیک یا تلفیق ساختاری آموزش از پرورش می‌باشند، این امر آثار مستقیم و غیرمستقیمی بر چگونگی اجرای

فعالیت‌های پرورشی و فوق برنامه در مدارس و عملکرد امور تربیتی، با توجه به اهداف این فعالیت‌ها می‌گذارد که این خود نوعی تربیت دینی است.

اشرف باجلان (۱۳۷۰) رضایت شغلی مربیان پرورشی را بررسی و نتیجه‌گیری کرده است که مربیان پرورشی علاقه فراوانی به کار پرورشی ندارند (نقل از حاجی، ۱۳۸۷، ص ۶۴-۷۵).

منظری‌توکلی، عوامل مؤثر بر افزایش انگیزش شغلی مربیان پرورشی را بر حسب اهمیت بدین ترتیب آورده است: فراهم ساختن زمینه توسعه شغلی و غنای حرفه‌ای، ارزشیابی دقیق و مستمر از نحوه عملکرد مربیان پرورشی، تصریح و تدوین اهداف روشن و متعالی، ایجاد وضعی مطلوب و مناسب کار، برقراری نظام صحیح و عادلانه پاداش و تنبیه، بالا بردن حرمت اجتماعی، تأمین امکانات مادی و رفاهی (منظری‌توکلی، ۱۳۷۲، ص ۷۶).

چمنی (۱۳۷۳) در ارزیابی فعالیت‌های تربیتی گزارش کرده است که مربیان پرورشی نتوانسته‌اند الگوی مناسبی برای دانش‌آموزان باشند. از دیدگاه دانش‌آموزان عملکرد مثبت مربیان تأیید نشده است و مربیان امکانات مناسب برای فعالیت در مدرسه را ندارند. نزدیک به نیمی از مربیان فقط، تمایل به تدریس دروس دینی و قرآن دارند. آنان در حل مشکلات فردی و خانوادگی دانش‌آموزان و برگزاری مسابقه‌های فرهنگی، هنری و تدریس در کلاس موفق نبوده‌اند. همکاری میان اداره و مربیان مطلوب نیست؛ به گونه‌ای که نظارت فقط با درخواست گزارش عملکرد صورت می‌گیرد (نقل از حاجی، ۱۳۸۷، ص ۶۴-۷۵).

اسلامی (۱۳۷۴)، علل گرایش مربیان پرورشی برای انتقال به شاخه آموزشی را، بررسی و دلایل زیر را گزارش کرده است: نبود آگاهی کافی از روش‌های تربیتی، احساس عدم موفقیت به سبب کمبود امکانات، نقش مدیریت آموزشگاه، تنوع و تکثر شرح وظایف و ناهماهنگی خانواده و مدرسه (همان). مسابقات فرهنگی هنری به طور متوسط در غنی‌سازی اوقات فراغت دانش‌آموزان موفق بوده است؛ اما این مسابقات در جذب دانش‌آموزان ضعیف درسی و دانش‌آموزانی که به مسائل سیاسی و مذهبی اهمیت نمی‌دهند، چندان توفیق نداشته است (لطیفی، ۱۳۷۴، ص ۹۱-۹۳).

بنا بر گزارش پرتو و سلطانی (۱۳۷۶) عملکرد برنامه‌های نماز جماعت، اردو، بازدید و مسابقات قرآن و نهج‌البلاغه موفق بوده و کلاس پرورشی، مسابقات شعر، تئاتر، هنرهای دستی و تجسمی، مطالعه و پژوهش در مدارس ناموفق بوده است (حاجی، ۱۳۸۷، ص ۶۸-۶۹).

ابراهیمی (۱۳۷۷)، گزارش کرده است که جذب دانش‌آموزان در برنامه‌های تربیتی، به میزان

تخصص مربیان بستگی دارد. افزایش فعالیت تربیتی دبیران میزان جذب دانش‌آموزان را در این برنامه‌ها بالا می‌برد. شرکت دانش‌آموزان در برنامه‌های تربیتی یکی از موفقیت‌های آموزشی و درسی آنان شمرده نمی‌شود (همان).

نظرسنجی رئیس‌ان آموزش و پرورش سراسر کشور در سال ۱۳۷۸ نشان می‌دهد که بیش از ۷۰٪ آنان، عملکرد مربیان پرورشی در تحقق اهداف تعلیم و تربیت را در سطح متوسط و ضعیف ارزیابی کرده‌اند (همان).

رجبی و عباسی (۱۳۷۸)، از صاحب‌نظران درباره کیفیت فعالیت‌های تربیتی پرسیده‌اند. پاسخ آنان این نکات را دربردارد: تربیت دینی محور اصلی مأموریت امور تربیتی است؛ اما در سطح بسیار ضعیفی صورت گرفته است؛ امور تربیتی نمی‌تواند تربیت دینی را محقق کند و ظرفیت پرداختن به فعالیت‌های فوق برنامه، مشاوره، شناسایی و رشد استعدادها را ندارد. عملکرد پرورشی در دهه نخست انقلاب به‌طور نسبی مناسب بوده است؛ اما در دهه دوم چندان دفاع‌شدنی نیست؛ زیرا متناسب با وضع، متحول نشده و از مقتضیات زمان فاصله گرفته است. پژوهشی دیگر که عملکرد مربیان پرورشی را از دید دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه در سال ۷۹-۷۸ بررسی کرده است، موفقیت مربیان درباره شکوفایی استعدادها، حل مسائل اخلاقی، حل مشکلات و مسائل روانی و استحکام اعتقادات دینی دانش‌آموزان را کمتر از متوسط ارزیابی کرده است (همان).

حدود ۳۰٪ مربیان پرورشی و اعضای ستادهای تربیتی مدارس ضرورت اجرای مسابقات فرهنگی - هنری را متوسط ارزیابی کرده‌اند. این امر روشن می‌کند که باید در جهت ارتقای کیفی فعالیت‌های پرورشی بیشتری کوشید (جعفری علم‌آبادی، ۱۳۷۸، ص ۱۹۲-۲۱۹).

نتایج پژوهش/ایرانی‌زاده (۱۳۸۰)، نشان می‌دهد که ۲۴/۵٪ مربیان با فرض امکان انتخاب مجدد، شغل مربی پرورشی را انتخاب و ۶۱/۴٪ آنان ترجیح می‌دهند در سمت آموزشی فعالیت کنند. نظرسنجی پژوهشکده تعلیم و تربیت در سال ۱۳۸۰، در پاسخ کارکنان مدارس به این پرسش که «چه شخص یا نهادی نقش برجسته‌تری در تربیت دارد؟» کادر آموزشی و مدیر مدرسه را عنوان کرده‌اند و فقط ۶/۳٪ نقش مربیان پرورشی را مؤثر دانسته و ۶۲٪ کارکنان مدارس به وحدت ساختار، برنامه‌ها و مسئولیت‌ها نظر داده‌اند (حاجی، ۱۳۸۷، ص ۶۸-۶۹).

مرتضوی (۱۳۸۱)، در گزارش پژوهش خود نوشته است که دانش‌آموزان به حجم فراوان و شیوه دآوری مسابقات اعتراض کرده‌اند و درصد بسیاری نیز در خصوص نوع و کیفیت جوایز و

زمان اهدای آن (که به‌طور غالب مدت طولانی پس از برگزاری مسابقات داده می‌شود) معترض‌اند. فقدان یک برنامه هدفمند و انعطاف‌پذیر و تغییرات پی‌درپی در دستورعمل‌های مربوط، علاوه بر اتلاف وقت و سرگردانی مدارس، سبب شده است که مسابقات پرورشی به‌منزله وسیله‌ای تربیتی از هدف اصلی خود دور شود و در نتیجه عده‌ای به‌اشتباه کارکرد تربیتی آن را انکار یا کتمان کنند (مرتضوی، ۱۳۸۱، ص ۸).

نتایج پژوهش *واحلی*، نشان داده است که میان سطح تحصیلات مربیان پرورشی و اجرای موفقیت‌آمیز مسابقات فرهنگی - هنری رابطه معناداری وجود ندارد (واحلی، ۱۳۸۱، ص ۱).
نتایج پژوهش *برتراند* (Olivier Bertrand) نشان می‌دهد که نه‌تنها در زمینه تدوین و تألیف اهداف، بلکه در انتقال اهداف به عمل نیز مشکلاتی وجود دارد و در هر دو مورد با انگیزه‌ها و علایق دانش‌آموزان و اولیای آنان نیز روبه‌رو هستیم؛ از این‌رو، روشن نبودن اهداف برای دانش‌آموزان و اولیای ایشان در اجرای برنامه مشکلاتی به وجود آورده، مانع تحقق اهداف می‌گردد؛ البته *برتراند* اضافه می‌کند که علایق و انگیزه‌های یادشده به بافت فرهنگی آنان مربوط است، و این نشان‌دهنده رابطه دیدگاه ایشان با بافت فرهنگی و حتی طبقه اجتماعی دانش‌آموزان و اولیای ایشان است (برتراند، ۱۹۹۲، ص ۱۱۲-۱۱۶).

از آنجاکه امور تربیتی از بدو تأسیس، فراز و نشیب‌هایی را سپری کرده که بیشتر از گرایش‌های سیاسی حاکم در وزارت آموزش و پرورش و ساختار دولت متأثر بوده است، برای ما این حقیقت روشن نیست که کدام دیدگاه، اصولی و صحیح‌تر است و می‌تواند به تربیت درست فرزندان براساس تعالیم حقیقی اسلام بینجامد و دست یافتن به اهداف و غایات آموزش و پرورش شده، هماهنگی میان برون‌دادها و درون‌دادهای دستگاه تعلیم و تربیت را موجب شود. بنابراین برای کشف و دستیابی به حقیقت امر، ضرورت انجام این پژوهش روشن شود. همچنین ضرورت دارد با بازنگری عمیق در اهداف، محتوی و روش‌هایی که در این نهاد اعمال شده است، نقاط ضعف و علل ناکارآمدی آن شناسایی و مسیری روشن فراروی برنامه‌ریزان و متولیان وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد و بدین ترتیب، از تباہ شدن نیروی انسانی و هزینه‌های گزاف جلوگیری و از آن مهم‌تر مانع از گمراهی نسل جوان و نوجوان می‌شود.

هدف پژوهش پیش‌رو آسیب‌شناسی فعالیت‌های نهاد امور تربیتی و فعالیت‌های پرورشی از دیدگاه مربیان پرورشی است. این پژوهش درصدد پاسخگویی به این پرسش‌هاست:

۱. آیا میان انواع آسیب‌های موجود در فعالیت‌های پرورشی (ساختاری، محتوا، روش، هدف و نیروی انسانی) از دیدگاه مریبان پرورشی تفاوت معناداری وجود دارد؟
۲. آیا میان نظر مریبان پرورشی دربارهٔ آسیب‌های موجود در فعالیت‌های پرورشی و ویژگی‌های دموگرافیک (سن، دوره تحصیلی که در آن اشتغال دارند، سطح تحصیلات، رشته تحصیلی، جنسیت، و رسته شغلی آنان) رابطهٔ معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کمی است که با توجه به موضوع، اهداف و پرسش‌های پژوهشی، به روش توصیفی هم‌بستگی انجام شده است.

جامعه و نمونه پژوهش

اطلاعات مربوط به ویژگی‌های دموگرافیک گروه‌های نمونه در جدول (شماره ۱) نشان داده شده است.

جدول (شماره ۱) شاخص‌های توصیفی گروه‌های نمونه

متغیر	تعداد	درصد	
مقطع تدریس	ابتدایی	۵۴	۱۹/۷
	راهنمایی	۷۴	۲۷/۱
	متوسطه	۸۰	۲۹/۳
	نامشخص	۶۵	۲۳/۸
	کل	۲۷۳	۱۰۰
جنسیت	زن	۱۳۶	۴۹/۸
	مرد	۷۶	۲۷/۸
	نامشخص	۶۱	۲۲/۳
	کل	۲۷۳	۱۰۰
وضعیت تأهل	متأهل	۱۸۴	۶۷/۳
	مجرد	۲۵	۱۰/۵
	نامشخص	۶۴	۲۳/۴
	کل	۲۷۳	۱۰۰
رسته شغلی	آموزشی	۳۳	۱۲/۰۸
	پرورشی	۸۸	۳۲/۲
	نامشخص	۱۵۲	۵۵/۶
	کل	۲۷۳	۱۰۰
سطح تحصیلات	دیپلم	۳	۱/۰۹
	فوق دیپلم	۳۵	۱۲/۸
	لیسانس	۱۶۱	۵۸/۹
	فوق لیسانس	۴	۱/۴
	نامشخص	۷۰	۲۵/۶
رشته تحصیلی	کل	۲۷۳	۱۰۰
	مربوط	۹۴	۳۴/۴
	نامربوط	۱۰۹	۳۹/۹
	نامشخص	۷۰	۲۵/۶
کل	۲۷۳	۱۰۰	

همان‌گونه که در جدول (شماره ۱) مشاهده می‌شود، جامعه پژوهش شامل همه مربیان پرورشی شاغل در دوره‌های تحصیلی شهر شیراز بوده است. جامعه آماری ۲۷۳ نفر که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای برای نمونه مورد مطالعه برگزیده شده‌اند، شامل ۷۶ نفر (۲۷/۸ درصد) مرد و ۱۳۶ نفر (۴۹/۸ درصد) زن بودند.

تعداد ۵۴ نفر (۱۹/۷ درصد) از آزمودنی‌ها در دوره ابتدایی، ۷۴ نفر (۲۷/۱ درصد) دوره راهنمایی و ۸۰ نفر (۲۹/۳ درصد) در دوره متوسطه به کار مشغول بودند و ۶۵ نفر (۲۸/۸ درصد) از شرکت‌کنندگان نیز دوره تدریس خود را مشخص نکرده بودند.

۱۸۴ نفر (۶۷/۳ درصد) از آزمودنی‌ها متأهل، و ۲۵ نفر (۱۰/۵ درصد) مجرد، و ۶۴ نفر (۲۳/۴ درصد) نیز تأهل خود را مشخص نکردند. ۱/۰۹ درصد یعنی سه نفر از آزمودنی‌ها مدرک تحصیلی دیپلم داشتند، ۳۵ نفر (۱۲/۸ درصد) فوق‌دیپلم، ۱۶۱ نفر (۵۸/۹ درصد) لیسانس و چهار نفر (۱/۴ درصد) نیز مدرک تحصیلی فوق‌لیسانس داشتند و ۷۰ نفر از شرکت‌کنندگان (۲۵/۶ درصد) مدرک تحصیلی خود را مشخص نکردند.

رشته تحصیلی ۹۴ نفر (۳۴/۴ درصد) با شغل آنان یعنی مربی پرورشی، مربوط و ۱۰۹ نفر (۳۹/۹ درصد) نامربوط است. ۷۰ نفر باقی‌مانده (۲۵/۶ درصد) نیز وضعیت رشته تحصیلی خود را مشخص نکرده بودند.

ابزار پژوهش

در پژوهش پیش‌رو از پرسش‌نامه‌ای شامل ۵۶ گویه از نوع مدرج در طیف لیکرت استفاده گردید. شرکت‌کنندگان در این پژوهش میزان موافقت یا مخالفت خود را با انتخاب یکی از گزینه‌های «کاملاً موافقم، موافقم، بی‌نظرم، مخالفم و کاملاً مخالفم» که دامنه نمرات آن از پنج تا یک بود، مشخص کردند.

برای ساخت ابزار پژوهشی یادشده مراحل بدین شرح طی شد: در آغاز با پرسش‌نامه‌ای بازپاسخ از تعداد هشتاد نفر از مربیان برتر نواحی چهارگانه شیراز خواسته شد که ضعف‌های فعالیت‌های پرورشی و نهاد امور تربیتی را بیان کنند. سپس بر اساس آرای عرضه‌شده این مربیان پرسش‌نامه‌ای با ۷۶ گویه در مقیاس «لیکرت» تنظیم شد.

درگام بعد پرسش‌های مشابه حذف و برای ارزیابی روایی بیشتر پرسش‌نامه از همسانی درونی و مقایسه هم‌بستگی میان نمره‌ها استفاده شد؛ بدین شیوه که ضریب هم‌بستگی هر گویه با نمره کل و با

گویه‌های دیگر محاسبه گردید، در نتیجه، پرسش‌هایی حذف شدند که با نمره کل ضریب هم‌بستگی معناداری نداشتند؛ سرانجام پرسش‌ها پرسش‌نامه به ۵۶ گویه کاهش یافت.

همچنین برای ارزیابی روایی سازه‌ای سیزده مقیاس، ساختار عاملی آن با استفاده از تحلیل عاملی به شیوه اکتشافی و بر اساس جدول «اسکری» محاسبه گردید و مقادیر واریانس هر عامل با چهار عامل استخراج شد که ۴۱/۱٪ از واریانس کل را تبیین می‌کرد. واریانس تبیینی عوامل چهارگانه مزبور که به ترتیب شامل: بُعد ساختاری اجرایی، بُعد انگیزش مادی، بُعد نیروی انسانی و انگیزش معنوی است، در جدول (شماره ۲) ارائه می‌شود.

در این قسمت برای نمونه یک گویه از پرسش‌نامه مزبور برای هر یک از ابعاد چهارگانه فوق آمده است. بُعد ساختاری - اجرایی: گستردگی فعالیت‌های پرورشی و ارزیابی کمی آنان، استرس‌های شغلی را در میان نیروهای پرورشی افزایش می‌دهد.

بُعد انگیزش مادی: پرداخت نشدن اضافه‌کار به نیروهای پرورشی برای فعالیت‌هایی که خارج از ساعت موظف انجام می‌دهند؛ سبب تضعیف امور تربیتی و فعالیت‌های پرورشی شده است. بُعد نیروی انسانی: کافی نبودن آموزش‌هایی که در مراکز تربیت معلم به دانشجویان رشته امور تربیتی می‌دهند و نیز مطابق نبودن واقعیات این شغل در میدان عمل، می‌تواند سبب تضعیف امور تربیتی و فعالیت‌های پرورشی شود.

بُعد انگیزش معنوی: عدم قدردانی مدیران و مسئولان از نیروهای پرورشی در مقایسه با نیروهای آموزشی، سبب کاهش خودباوری و نیز انگیزه‌های آنان می‌شود.

جدول (شماره ۲) واریانس کل تبیین شده توسط عوامل

عامل	درصد واریانس تبیینی
۱	۲۰/۵۴
۲	۷/۵
۳	۶/۵
۴	۶/۶
کل	۴۱/۱

گفتنی است که میزان شاخص (حد) کفایت نمونه‌برداری (KMO) و آزمون «کرویت بارتلت»، کفایت خواهد برای انجام تحلیل، عاملی اکتشافی را نشان داد. مقادیر این دو شاخص به ترتیب ۰/۸۱ و ۲۴۸ بود. «آزمون کرویت بارتلت» در سطح ۰/۰۰۱. $P >$ معنادار شد. با استفاده از شاخص مقادیر ویژه و نمودار اسکری و نیز حذف برخی پرسش‌ها به سبب نداشتن بار عاملی بالای ۰/۲۵ روی دو عامل یا بیشتر و یا بار عاملی بسیار کم (کمتر از ۰/۲۵)، چهار عامل با مجموع ۳۴ گویه، استخراج شد. ارزش

ویژه، درصد واریانس تبیینی و بارعاملی گویه‌ها روی عوامل، در جدول (شماره ۳) آورده شده‌اند. درصد واریانس هر عامل حاکی از پراکندگی مناسب هر عامل است.

برای دستیابی به روایی - صوری نیز از پنج استاد دانشگاه نظرخواهی شد. جمع آرای استادان حاکی از آن بود که پرسش‌نامه یادشده از روایی - صوری مناسب برخوردار بوده است.

جدول (شماره ۳) عوامل استخراج شده همراه مقدار ویژه، درصد واریانس و درصد واریانس تجمعی

ردیف	عاملها	مقدار ویژه	درصد واریانس مقدار ویژه
۱	بعد ساختاری اجرایی	۵ / ۸۳	۲۰ / ۵۴
۲	بعد انگیزش مادی	۳ / ۱۵	۷ / ۵
۳	بعد نیروی انسانی	۲ / ۷۰	۶ / ۵
۴	بعد انگیزش معنوی	۲ / ۲۴	۶ / ۶

جدول (شماره ۴): عوامل اصلی و بارعاملی گویه‌های مربوط به هر عامل (N=273)

پرسش‌ها	نام عوامل اصلی		
	بعد ساختاری اجرایی	بعد انگیزش مادی	بعد نیروی انسانی
سؤال شماره ۳۷	./ ۶۸۰		
سؤال شماره ۴۵	./ ۶۴۹		
سؤال شماره ۳۰	./ ۶۴۲		
سؤال شماره ۴۴	./ ۶۱۴		
سؤال شماره ۳۲	./ ۶۱۲		
سؤال شماره ۳۸	./ ۶۰۳		
سؤال شماره ۳۶	./ ۵۷۸		
سؤال شماره ۳۵	./ ۵۶۷		
سؤال شماره ۵۶	./ ۵۳۰		
سؤال شماره ۴۶	./ ۵۲۷		
سؤال شماره ۲۶	./ ۵۲۰		
سؤال شماره ۲۵	./ ۵۱۲		
سؤال شماره ۴۳	./ ۵۰۷		
سؤال شماره ۲۸	./ ۵۰۳		
سؤال شماره ۱۷	./ ۴۸۳		
سؤال شماره ۳۱	./ ۴۴۲		
سؤال شماره ۴۲	./ ۳۹۳		
سؤال شماره ۲۲	./ ۳۹۷		
سؤال شماره ۱۲	./ ۸۴۰		
سؤال شماره ۱۳	./ ۸۰۱		
سؤال شماره ۱۴	./ ۷۰۷		
سؤال شماره ۱۱	./ ۶۷۶		
سؤال شماره ۱۰	./ ۴۶۲		
سؤال شماره ۷	./ ۶۳۶		
سؤال شماره ۲	./ ۶۲۳		
سؤال شماره ۸	./ ۶۱۵		
سؤال شماره ۳	./ ۵۸۹		
سؤال شماره ۵	./ ۵۶۲		
سؤال شماره ۶	./ ۴۷۸		
سؤال شماره ۵۵	./ ۳۵۶		
سؤال شماره ۵۴	./ ۳۴۱		
سؤال شماره ۴۸	./ ۶۶۹		
سؤال شماره ۴۷	./ ۶۶۱		
سؤال شماره ۵۰	./ ۶۳۲		
مقدار ویژه عامل	۵ / ۸۳	۳ / ۱۵	۲ / ۷۰
درصد واریانس تبیینی	۲۰ / ۵۴	۷ / ۵	۶ / ۵
کل واریانس تبیین شده			۶ / ۶

بر اساس اطلاعات جدول (شماره ۴) درمی‌یابیم که بر مبنای ۵۶ پرسش اصلی این پرسش‌نامه، ۳۴ پرسش تا اندازه ۰/۴۱. درصد از واریانس عوامل مؤثر در آسیب‌شناسی فعالیت‌های پرورشی را تبیین کرده است. بنابراین می‌توان پیش‌بینی کرد که این عوامل ۵۶ گانه در چهار عامل، ضرایب اشتراک دارند. در پژوهش پیش‌رو پایایی مقیاس به شیوه «آلفای کرونباخ» محاسبه شد. این ضریب در ابعاد چهارگانه بدین‌گونه است: در بُعد ساختاری اجرایی ۰/۸۸، در بُعد انگیزش مادی ۰/۵۹، در بُعد نیروی انسانی ۰/۶۹ و انگیزش معنوی برابر ۰/۶۰ است.

نتایج پژوهش

نتایج در دو بخش نتایج توصیفی داده‌ها و نتایج استنباطی آورده خواهد شد.

الف. نتایج توصیفی داده‌ها

شاخص‌های توصیفی داده‌های جمع‌آوری شده گروه‌های نمونه در جدول (شماره ۵) نشان داده شده است.

جدول (شماره ۵): شاخص‌های توصیفی

متغیر	جنسیت		تأهل		رسته‌شغلی			رشته تحصیلی		مقطع تدریس		
	زن	مرد	متاهل	مجرد	آموزشی	پرورشی	اداری	مربوط	نامربوط	ابتدایی	راهنمایی	متوسطه
ساختاری اجرایی	۷۶/۶۲	۷۴/۰۱	۷۵/۸۶	۷۴/۲۹	۷۷/۷۰	۷۶/۴۵	۷۶/۰۰	۷۶/۰۶	۷۵/۳۰	۷۳/۲۲	۷۵/۱۹	۷۸/۰۳
	۸/۳۸	۸/۹۱	۸/۷۴	۷/۹۰	۸/۰۷	۸/۴۱	۰	۸/۵۰	۸/۷۹	۸/۳۹	۹/۱۲	۷/۹۶
انگیزش مادی	۱۸/۲۲	۱۹/۹	۱۸/۴۹	۱۶/۷۰	۱۸/۵۰	۱۸/۶۹	۱۷/۰۰	۱۷/۹۹	۱۸/۵۸	۱۹/۰۵	۱۸/۳۳	۱۸/۵۱
	۵/۹۹	۳/۶۶	۴/۰۵	۴/۲۲	۴/۰۱	۳/۹۲	۱/۴۱	۴/۰۱	۴/۲۳	۷/۸۹	۳/۹۲	۳/۹۶
نیروی انسانی	۳۱/۹۸	۳۱/۹۰	۳۲/۱۷	۳۱/۸۶	۳۲/۴۶	۳۲/۱۱	۳۱/۵۰	۳۲/۴۶	۳۱/۸۶	۳۱/۲۳	۳۲/۲۰	۳۲/۶۵
	۴/۵۱	۴/۰۵	۴/۱۵	۴/۰۳	۳/۸۰	۴/۰۹	۳/۵۳	۳/۹۲	۴/۳۲	۴/۵۶	۴/۴۶	۳/۶۶
انگیزش معنوی	۱۵/۸۴	۱۶/۲۸	۱۶/۱۰	۱۵/۲۵	۱۴/۴۴	۱۴/۱۶	۱۶/۰۰	۱۶/۲۷	۱۵/۸۰	۱۶/۲۹	۱۶/۵۸	۱۵/۱۶
	۲/۸۳	۵/۲۴	۳/۹۸	۲/۸۵	۲/۵۶	۲/۸۶	۱/۴۱	۳/۱۲	۴/۳۵	۲/۴۸	۵/۱۴	۳/۱۰

در شاخص ساختاری - اجرایی، عواملی همچون ساختار تشکیلاتی و اداری نظام آموزش و پرورش، روش‌ها و شیوه‌های اجرای فعالیت‌ها، محتوای فعالیت‌ها، حجم و گستره فعالیت‌های پرورشی و تناسب نداشتن آن با میزان حضور مربی پرورشی در مدرسه و نیز شمار دانش‌آموزان در هر مدرسه، شرح وظایف مربیان پرورشی، امکانات، میزان تخصیص نیروی پرورشی به هر مدرسه بر حسب تعداد دانش‌آموز، اهداف فعالیت‌ها و عدم هماهنگی، همسویی و تناسب فعالیت‌های آموزشی و پرورشی بررسی شده است.

در شاخص انگیزش مادی، عواملی مانند مشکلات معیشتی مربیان پرورشی، پرداخت نشدن اضافه‌کار برای ساعاتی که مربی به جهت ماهیت فوق برنامه‌ای فعالیت‌های پرورشی در خارج از زمان موظف خود در مدرسه حاضر می‌شود، عدم پرداخت حق مأموریت به مربیان در اردوهای چند روزه، عدم تناسب مسئولیت‌های محوله و نیز فعالیت‌ها با میزان حقوق دریافتی و نیز کمبود امکانات مالی و مادی مدرسه‌ها و کمبود بودجه‌های تخصیصی به فعالیت‌های پرهزینه پرورشی و فراهم نبودن امکان ادامه تحصیل به‌ویژه در دوره‌های تحصیلات تکمیلی و نبود امکان رشد و ارتقای شغلی بررسی شدند.

در شاخص نیروی انسانی، عواملی مانند کافی نبودن آموزش‌های بدو خدمت و ضمن خدمت و شیوه‌های تربیت معلم، جذب و استخدام نشدن نیروهای متخصص در حرفه پرورشی، به‌کارگیری نیروهای سرگردان و منفعل آموزشی برای این حرفه بدون در نظر گرفتن ویژگی‌های لازم برای حرفه مربیگری و بدون توجه به انگیزه‌های متفاوت این‌گونه نیروها بررسی شده است.

در شاخص انگیزش معنوی به بررسی عواملی مانند قدردانی نکردن مدیران و مسئولان از نیروهای پرورشی در مقایسه با نیروهای آموزشی و به‌طور کلی شیوه‌های تشویق و مانند آن پرداخته شده است.

ب. نتایج استنباطی داده‌ها

در این بخش، نتایج با توجه به سؤالات پژوهش عرضه خواهد شد. آیا میان انواع آسیب‌های موجود در فعالیت‌های پرورشی (ساختاری، محتوا، روش، هدف و نیروی انسانی) از دیدگاه مربیان پرورشی تفاوت معناداری وجود دارد؟

برای پاسخ به پرسش بالا از آزمون آماری «اندازه‌گیری مکرر» «تک‌ضربه‌ای» و «تی‌تست» برای گروه‌های وابسته استفاده شد. نتایج نشان داد که کمترین میانگین به بعد انگیزش معنوی ($X=16/1$) و بیشترین آن به ساختاری - اجرایی ($X = 75/9$) مربوط است. همچنین نتایج بیانگر تفاوت معنادار میان انواع آسیب‌های موجود در فعالیت‌های پرورشی (ساختاری، محتوایی، روش اجرا و نیروی انسانی) از دیدگاه مربیان پرورشی است (ضریب لامبادا = $0/02$ و $0/0001 < p$). برای نشان دادن اینکه تفاوت معنادار میان کدام‌یک از مؤلفه‌های (ساختار، محتوا، روش اجرا و نیروی انسانی) وجود دارد، از آزمون «تی» برای گروه‌های وابسته استفاده شد. نتایج در جدول (شماره ۶) نشان داده شده است.

جدول (شماره ۶) آزمون تفاوت معناداری میان ابعاد ساختاری اجرایی، انگیزش مادی، نیروی انسانی و انگیزش معنوی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	df	t
ساختاری اجرایی	۷۵ / ۹	۸ / ۷	۲۲۹	۱۰۸ / ۲
	۱۸ / ۳۹	۴ / ۱		
انگیزش مادی	۷۵ / ۹	۸ / ۷	۲۲۳	۸۱ / ۲**
	۳۲ / ۱	۴ / ۴		
نیروی انسانی	۷۵ / ۹	۸ / ۷	۲۲۹	۱۰۲ / ۴**
	۱۶ / ۱	۳ / ۹		
ساختاری اجرایی	۷۵ / ۹	۸ / ۷	۲۷۳	۳۴ / ۳۸**
	۱۸ / ۳۹	۴ / ۱		
انگیزش مادی	۷۵ / ۹	۸ / ۷	۲۴۵	۶ / ۷**
	۳۲ / ۱	۴ / ۴		
نیروی انسانی	۷۵ / ۹	۸ / ۷	۲۳۹	۴۳ / ۲**
	۱۶ / ۱	۴ / ۴		
انگیزش معنوی	۷۵ / ۹	۸ / ۷	۲۳۹	۴۳ / ۲**
	۱۶ / ۱	۳ / ۹		

* $p < 0/05$ و ** $p < 0/01$

مقایسه‌های دوه‌دو صورت‌گرفته، میان میانگین‌های ابعاد چهارگانه ساختاری - اجرایی، انگیزش مادی، نیروی انسانی و انگیزش معنوی، بیان می‌کند که با یکدیگر تفاوت معناداری دارند. بر این اساس، در بُعد ساختاری اجرایی با بیشترین میانگین (یعنی ۷۵/۹)، به نظر می‌رسد که مربیان پرورشی بر آن‌اند که این بُعد بیشترین آسیب را به فعالیت‌های پرورشی و نیز امور تربیتی وارد ساخته است. همچنین بر اساس این مقایسه‌ها به نظر می‌رسد که از نظر مربیان پرورشی شرکت‌کننده در این پژوهش انگیزه‌های معنوی نیروهای شاغل در حرفه پرورشی آسیب کمتری به فعالیت‌های پرورشی و نیز امور تربیتی زده است.

از جدول (شماره ۶) به دست می‌آید که آسیب‌های مربوط به فعالیت‌های پرورشی در بُعد نیروی انسانی به‌طور معناداری پایین‌تر از بُعد ساختاری اجرایی ($t = 81/2$ و $p < 0/01$)، بُعد انگیزش معنوی پایین‌تر از بُعد ساختاری اجرایی ($t = 102/4$ و $p < 0/01$)، بُعد نیروی انسانی پایین‌تر از بُعد انگیزش مادی ($t = 34/38$ و $p < 0/05$)، و بُعد انگیزش معنوی پایین‌تر از بُعد انگیزش مادی ($t = 6/7$ و $p < 0/05$)، و بُعد انگیزش معنوی نیز به‌گونه‌ای معنادار پایین‌تر از بُعد انگیزش مادی ($t = 43/2$ و $p < 0/01$) است.

آیا میان نظر مربیان پرورشی درباره آسیب‌های موجود در فعالیت‌های پرورشی و ویژگی‌های دموگرافیک (سن، مقطع تحصیلی که در آن اشتغال دارند، سطح تحصیلات، رشته تحصیلی، جنسیت و رسته شغلی) رابطه معناداری هست؟

برای پاسخ‌گویی به این پرسش با توجه به انواع ویژگی‌های دموگرافیک، آزمون‌های آماری «ضریب هم‌بستگی پیرسون»، «تحلیل واریانس یک‌طرفه»، «آزمون تعقیبی توکی» و «تی‌تست» برای گروه‌های مستقل استفاده شد.

جدول (شماره ۷) نتایج تحلیل واریانس

متغیر مستقل	متغیر وابسته	مجموع مربعات	df	مجذور میانگین	F	سطح معناداری
مقطع تدریس	ساختاری اجرایی	۷۵۷/۱۹۱	۲	۳۷۸/۵۹۵	۵/۱	۰/۰۰۷
	انگیزش مادی	۲/۱	۲	۱/۱	۰/۱	NS
	نیروی انسانی	۶۴/۷۵	۲	۳۲/۳۷	۱/۶	NS
جنسیت	انگیزش معنوی	۱۱۵/۸۳	۲	۵۷/۹	۳/۶۵	۰/۰۲
	ساختاری اجرایی	۴۷۲/۸	۱	۴۷۲/۸	۶/۲۹	۰/۰۱
	انگیزش مادی	۴۶/۰۴	۱	۴۶/۰۴	۲/۸	NS
رسته شغلی	نیروی انسانی	۰/۰۶	۱	۰/۰۶	۰/۰۰۳	NS
	انگیزش معنوی	۱۰/۶	۱	۱۰/۶	۰/۷	NS
	ساختاری اجرایی	۱۲/۷۶۶	۲	۲۵/۵۳۲	۰/۱۸۴	NS
سطح تحصیلات	انگیزش مادی	۰/۱۹۷	۲	۰/۳۹۴	۰/۱۰۲	NS
	نیروی انسانی	۷/۲۵۳	۲	۱۴/۵۰۶	۰/۴۶۲	NS
	انگیزش معنوی	۰/۵۱۹	۲	۱/۰۳۷	۰/۰۷۱	NS
رشته تحصیلی	ساختاری اجرایی	۸۶/۹۷۲	۳	۲۸/۹۶۱	۱/۱۱۶	NS
	انگیزش مادی	۲۰/۳۲۰	۳	۶/۰۹۶۱	۱/۲۴۰	NS
	نیروی انسانی	۵/۸۵۲	۳	۱۷/۵۵۹	۰/۳۳۵	NS
وضعیت تأهل	انگیزش معنوی	۷/۰۶۱	۳	۲۱/۱۸۳	۰/۴۳۲	NS
	ساختاری اجرایی	۱۲/۷۶۶	۲	۲۵/۵۳۳	۰/۱۸۴	NS
	انگیزش مادی	۰/۱۹۷	۲	۰/۳۹۴	۰/۱۰۲	NS
وضعیت تاهل	نیروی انسانی	۷/۲۵۳	۲	۱۴/۵۰۶	۰/۴۶۲	NS
	انگیزش معنوی	۰/۵۱۹	۲	۱/۰۳۷	۰/۰۷۱	NS
	ساختاری اجرایی	۷۲/۱۷۵	۱	۷۲/۱۷۵	۰/۹۳۸	NS
وضعیت تاهل	انگیزش مادی	۸۳/۷۲۹	۱	۸۳/۷۲۹	۵/۰۵۰	۰/۰۲۶
	نیروی انسانی	۰/۰۶۴	۱	۰/۰۶۴	۰/۰۰۴	NS
	انگیزش معنوی	۱۵/۴۴۲	۱	۱۵/۴۴۲	۰/۹۴۶	NS

همان‌گونه که در جدول (شماره ۷) نتایج تحلیل واریانس نشان می‌دهد، مقطع تدریس شرکت‌کنندگان با آسیب‌های مربوط به فعالیت‌های پرورشی در بُعد ساختاری اجرایی در سطح $(P = 0/007)$ و نیز با بُعد انگیزش معنوی در سطح $(P = 0/02)$ رابطه معناداری دارد.

همچنین نتایج تحلیل واریانس بیان می‌کند که جنسیت شرکت‌کنندگان با نگرش آزمودنی‌ها درباره آسیب‌های مربوط به فعالیت‌های پرورشی فقط در بُعد ساختاری اجرایی در سطح $(P = 0/02)$ تفاوت وجود دارد و در بقیه ابعاد (انگیزش مادی، نیروی انسانی و انگیزش معنوی) رابطه معناداری نداشته است.

از نظر تأهل فقط در بُعد انگیزش مادی در سطح $(P = 0/02)$ تفاوت هست که بر این اساس به نظر می‌رسد افراد متأهل درباره انگیزش مادی نگرش منفی‌تری داشته‌اند.

بر اساس نتایج تحلیل واریانس می‌توان گفت که میان نگرش شرکت‌کنندگان و سطح تحصیلات آنان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین میان نگرش آزمودنی‌ها و رشته تحصیلی آنان نیز تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول (شماره ۸) ضریب هم‌بستگی پیرسون

متغیر	سن	ساختاری اجرایی	انگیزش مادی	نیروی انسانی	انگیزش معنوی
سن	ضریب هم‌بستگی	۰/۰۳۰-	۰/۰۶۶-	۰/۰۱۴	۰/۰۰۶
	سطح معناداری	۰/۶۷۶	۰/۳۳۴	۰/۸۲۴	۰/۹۲۶
	تعداد	۲۰۱	۲۱۶	۲۰۵	۲۱۱

بر اساس جدول (شماره ۸) نتایج آزمون «ضریب هم‌بستگی پیرسون» نشان می‌دهد که سن شرکت‌کنندگان در این پژوهش با هیچ‌یک از ابعاد چهارگانه بالا رابطه معناداری ندارد.

جدول (شماره ۹) آزمون تعقیبی توکی

متغیر وابسته	مقطع تدریس اول	مقطع تدریس دوم	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
ساختاری اجرایی	ابتدایی	راهنمایی	۲/۱۲۶۱-	۱/۵۴۶۳۶	۰/۳۵۶
	متوسطه	متوسطه	۴/۷۶۶۷-	۱/۵۲۱۷۰	۰/۰۰۶
	راهنمایی	ابتدایی	۲/۱۲۶۱	۱/۵۴۶۳۶	۰/۳۵۶
	متوسطه	متوسطه	۲/۶۴۰۵-	۱/۳۹۳۵۴	۰/۱۴۳
	ابتدایی	ابتدایی	۴/۷۶۶۷	۱/۵۲۱۷۰	۰/۰۰۶
	راهنمایی	راهنمایی	۲/۶۴۰۵	۱/۳۹۳۵۴	۰/۱۴۳
انگیزش مادی	ابتدایی	راهنمایی	۰/۰۴۸۵-	۰/۳۷۶۷۵	۰/۹۹۸
	متوسطه	متوسطه	۰/۲۲۹۶-	۰/۸۲۵۰۰	۰/۹۴۶
	راهنمایی	ابتدایی	۰/۰۴۸۵	۰/۳۷۶۷۵	۰/۹۹۸
	متوسطه	متوسطه	۰/۱۸۱۱-	۰/۶۳۹۳	۰/۹۶۰
	ابتدایی	ابتدایی	۰/۲۲۹۶	۰/۸۲۵۰۰	۰/۹۴۶
	راهنمایی	راهنمایی	۰/۱۸۱۱	۰/۶۳۹۳	۰/۹۶۰
نیروی انسانی	ابتدایی	راهنمایی	۰/۸۱۵۳-	۰/۸۶۱۷۷	۰/۵۴۰
	متوسطه	متوسطه	۱/۴۱۶۷-	۰/۸۵۶۵۱	۰/۱۴۹
	راهنمایی	ابتدایی	۰/۸۱۵۳	۰/۸۶۱۷۷	۰/۵۴۰
	متوسطه	متوسطه	۰/۶۰۱۴-	۰/۶۹۲۷۹	۰/۶۶۱
	ابتدایی	ابتدایی	۱/۴۱۶۷	۰/۸۵۶۵۱	۰/۱۴۹
	راهنمایی	راهنمایی	۰/۶۰۱۴	۰/۶۹۲۷۹	۰/۶۶۱
انگیزش معنوی	ابتدایی	راهنمایی	۰/۳۰۳۸-	۰/۸۱۳۲۴	۰/۹۰۵
	متوسطه	متوسطه	۱/۳۳۸۴	۰/۸۰۱۲۷	۰/۱۳۹
	راهنمایی	ابتدایی	۰/۳۰۳۸	۰/۸۱۳۲۴	۰/۹۰۵
	متوسطه	متوسطه	۱/۶۴۲۲	۰/۶۴۲۲۱	۰/۰۳۰
	ابتدایی	ابتدایی	۱/۳۳۸۴-	۰/۸۰۱۲۷	۰/۱۳۹
	راهنمایی	راهنمایی	۱/۶۴۲۲-	۰/۶۴۲۲۱	۰/۰۳۰

بر اساس جدول (شماره ۹) نتایج آزمون «تعقیبی توکی» نشان می‌دهد که نگرش مربیان شاغل در دوره متوسطه نسبت به بُعد ساختاری اجرایی، در مقایسه با مربیان دوره ابتدایی منفی‌تر است. همچنین،

نگرش مربیان شاغل در دوره راهنمایی در مقایسه با مربیان دوره متوسطه نسبت به بُعد چهارم یعنی انگیزش معنوی منفی‌تر است.

بحث و بررسی

چنانچه *علاقه‌بند* (۱۳۶۸، ص ۷۵) در کتاب خود تأکید کرده است؛ آموزش و پرورش از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی است که در مقایسه با دیگر نهادها از اولویت ویژه‌ای برخوردار است. امروزه متفکران و جامعه‌شناسان به اهمیت بیشتر پرورش در مقایسه با آموزش معترف بوده و بر آن‌اند که آموزش بدون پرورش نه تنها سازنده نیست، بلکه می‌تواند مخرب نیز باشد. در این باره باید گفت که آموزش و پرورش به شکل بالقوه، هم استعداد سازندگی و نوسازی در همه سطوح را دارد و هم استعداد ویرانگری و تخریب. بنابراین برنامه‌ریزی نکردن صحیح در آموزش و پرورش، می‌تواند نیرو و استعداد نسل آینده را تهدید و نابود کند (بختیار نصرآبادی و نوروزی، ۱۳۸۳، ص ۱).

با توجه به تحلیل عامل اکتشافی صورت گرفته و بر اساس نظر مربیان پرورشی شرکت‌کننده در این آزمون، فعالیت‌های پرورشی و نیز نهاد امور تربیتی به ترتیب در چهار بُعد ساختاری - اجرایی، نیروی انسانی، انگیزش مادی و انگیزش معنوی آسیب‌پذیرند؛ بدین معنا که ساختار تفکیکی آموزش از پرورش و نیز شیوه‌های اجرا، از نظر مربیان تربیتی سبب بیشترین آسیب می‌شود. انگیزش مادی مربیان پرورشی در اولویت دوم و نقش نیروی انسانی در ایجاد آسیب برای حرفه پرورشی در اولویت سوم قرار دارد. انگیزش مربیان پرورشی در بُعد معنوی نیز سبب آسیب‌هایی در حوزه پرورشی شده که در اولویت آخر قرار دارد.

بر اساس نتایج به دست آمده در این پژوهش درباره مقایسه ابعاد چهارگانه ساختاری - اجرایی، انگیزش مادی، نیروی انسانی و انگیزش معنوی، به نظر می‌رسد که از نظر مربیان پرورشی بیشترین آسیب در فعالیت‌های پرورشی و نیز نهاد امور تربیتی از ساختار تفکیکی آموزش از پرورش و نیز شیوه‌های اجرایی فعالیت‌های پرورشی برخاسته است که این نتیجه با نظریات *مرادی* (۱۳۸۲)، *کریمی* (۱۳۸۳)، *حسینی* (۱۳۸۶) و همچنین با دیدگاه *کاروان* (حسینی، ۱۳۸۵) در بخش ساختار هماهنگ و موافق است. افزون بر این، زیرا تنوع و تکرر فعالیت‌های پرورشی و نیز شرح وظایف مربیان و معاونان پرورشی به ساختار تفکیکی حاکم، بازمی‌گردد، نتیجه این پژوهش درباره آسیب‌زا بودن ساختار تفکیکی، با نظر *ابراهیمی* (۱۳۷۷)، نیز هماهنگ است.

همچنین، نتایج پژوهش پیش‌رو دربارهٔ آسیب‌ز بودن شیوه‌های به‌کارگرفته‌شده در امور تربیتی و فعالیت‌های پرورشی با نظر منظری توکلی (۱۳۷۲) که به نقص شیوه‌های ارزشیابی در حوزهٔ پرورشی اشاره می‌کند و نیز با آرای چمنی (۱۳۷۳)، پرتو و سلطانی (۱۳۷۶)، جعفری علم‌آبادی (۱۳۷۸) و نیز مرتضوی (۱۳۸۱) هماهنگ و موافق است.

عامل بعدی که از دید مربیان پرورشی شرکت‌کننده در این پژوهش منشأ آسیب‌هایی در امور تربیتی و نیز در فعالیت‌های پرورشی بوده است، انگیزش مادی مربیان پرورشی است. از جمله عوامل آسیب‌زا در انگیزش‌های مادی را می‌توان به مواردی مانند عدم وجود امکانات لازم برای انجام فعالیت‌های پرورشی در مدرسه، میزان حقوق دریافتی مربیان، پرداخت نشدن حقالزحمه در ازای فعالیت‌هایی که مربیان در خارج از ساعات موظف خود انجام می‌دهند، عدم پرداخت حق مأموریت در اردوهای چند روزهٔ مدارس، کیفیت پایین جوایز مسابقات گوناگون پرورشی، پایین بودن سرانهٔ پرورشی و مواردی از این دست اشاره کرد.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش، نقش نیروی انسانی در آسیب زدن به حرفهٔ پرورشی اولویت سوم است. این نتیجه با پژوهش منظری توکلی (۱۳۷۲)، که به فراهم ساختن زمینهٔ توسعهٔ شغلی و غنای حرفه‌ای اشاره کرده است و نیز پژوهش چمنی (۱۳۷۳) که به برگزار نکردن دوره‌های آموزشی مناسب برای مربیان پرورشی اشاره می‌کند، همچنین با نتایج پژوهش اسلامی (۱۳۷۴) که به نقش مدیریت آموزشگاه در علل گرایش مربیان پرورشی به شاخهٔ آموزشی پرداخته بود، هماهنگ و موافق است. در این‌باره می‌توان به ناکارآمدی شیوه‌های جذب و تربیت نیروی انسانی در آموزش و پرورش و به‌ویژه در حوزهٔ پرورشی، نیز فراهم نبودن امکان ادامهٔ تحصیل در تحصیلات تکمیلی و همچنین برگزار نکردن دوره‌های ضمن خدمت سودمند، کاربردی و متناسب با نیازهای روز مربیان پرورشی و دانش‌آموزان اشاره کرد. همچنین تفکیک ساختاری سبب گشت که محتوای ذهنی نیروهای آموزشی و اداری شاغل در مدارس و ادارات به تفکیک شکل گیرد؛ از این‌رو و با توجه به دلایل دیگر، از جمله حجم فراوان مواد آموزشی و نیز اعمال درصد قبولی در ارزشیابی آنان و نیز سیطرهٔ کمیت به‌جای کیفیت در همهٔ نظام آموزش و پرورش، دیگر نیروهای انسانی حاضر در مدرسه تمایل به مشارکت در فعالیت‌های تربیتی و پرورشی را به‌مثابهٔ بخشی از فرایند تربیت ندارند. بنابراین، بایستی به‌طور کلی در شیوه‌های جذب و تربیت نیروی انسانی در همهٔ نظام تعلیم و تربیت کشور و به‌ویژه حوزهٔ پرورشی بازنگری اساسی شود.

در بخش انگیزش‌های معنوی می‌توان به عدم امکان ادامه تحصیل به‌ویژه در تحصیلات تکمیلی، قدردانی نکردن مدیران و مسئولان از فعالیت مربیان و معاونان پرورشی، به حاشیه رانده شدن حرفه پرورشی به سبب ساختار تفکیکی آموزش از پرورش و به‌طور کلی کم‌رنگ شدن باورهای مذهبی و دینی در سطح جامعه، اشاره کرد.

بر مبنای یافته‌های این پژوهش، به نظر می‌رسد که انگیزش معنوی نیروهای پرورشی پس از عامل نیروی انسانی از جهت ایجاد آسیب در فعالیت‌های پرورشی و نیز امور تربیتی در اولویت آخر قرار دارد. نتایج پژوهش حاضر در بخش انگیزش‌های مادی و معنوی با نتایج پژوهش‌های باجلان (۱۳۷۰)، منظری توکلی (۱۳۷۲)، چمنی (۱۳۷۳)، اسلامی (۱۳۷۴)، مرتضوی (۱۳۸۱)، و برتراند (۱۹۹۲)، هماهنگ است.

افزون بر این، نتایج نشان می‌دهد که میان مقطع تدریس شرکت‌کنندگان این پژوهش و دیدگاهشان درباره ساختار و روش اجرا و نیز انگیزش معنوی، رابطه معناداری وجود دارد. بر این اساس، به نظر می‌رسد که از دیدگاه مربیان و معاونان پرورشی شاغل در دوره متوسطه، در مقایسه با همکاران دوره ابتدایی‌شان، ساختار و روش‌های اجرای فعالیت‌های پرورشی بیشترین آسیب را در این حرفه می‌آفرینند.

همچنین نگرش مربیان شاغل دوره راهنمایی، در مقایسه با مربیان دوره متوسطه، به بعد انگیزش معنوی منفی‌تر است؛ بدین معنا که به نظر می‌رسد از نظر مربیان و معاونان دوره راهنمایی، در مقایسه با همکارانشان در دوره متوسطه، انگیزش‌های معنوی در ایجاد آسیب‌ها مؤثرترند.

همچنین نتایج نشان می‌دهد که جنسیت شرکت‌کنندگان با هیچ‌یک از ابعاد چهارگانه ساختاری - اجرایی، انگیزش مادی، نیروی انسانی و انگیزش معنوی رابطه معناداری نداشته است. این بدان معناست که دیدگاه نیروهای پرورشی زن و مرد درباره منشأ ایجاد آسیب در فعالیت‌های پرورشی و نیز امور تربیتی یکسان است.

سن شرکت‌کنندگان در این پژوهش نیز با هیچ‌یک از ابعاد بالا رابطه معناداری ندارد؛ یعنی نیروهای پرورشی با هر سنی، دیدگاهی یکسان درباره منشأ ایجاد آسیب در فعالیت‌های پرورشی و نیز امور تربیتی دارند.

اما از نظر وضعیت تأهل فقط در بعد انگیزش مادی تفاوت هست و افراد متأهل درباره انگیزش مادی نگرشی منفی‌تر داشته‌اند؛ از این رو، به نظر می‌رسد که نیروهای پرورشی متأهل انگیزش‌های مادی

را، مانند میزان حقوق دریافتی مربیان، عدم پرداخت حق‌الزحمه در ازای فعالیت‌هایی که مربیان در خارج از ساعات موظف خود انجام می‌دهند، عدم پرداخت حق‌مأموریت در اردوهای چند روزه مدارس و... منشأ ایجاد آسیب در فعالیت‌های پرورشی و نیز امور تربیتی می‌دانند. همچنین میان نگرش آزمودنی‌ها و رشته تحصیلی آنان تفاوت معناداری نبود؛ یعنی نیروهای پرورشی با رشته‌های تحصیلی متفاوت و مربوط به شغلشان یا نامربوط با آن، دیدگاهی یکسان درباره منشأ ایجاد آسیب در فعالیت‌های پرورشی و نیز امور تربیتی دارند.

گفتنی است که هیچ‌یک از پژوهش‌های اشاره‌شده در پیشینه این نوشتار، به بررسی رابطه مقطع تدریس، سن، جنس و وضع تأهل نیروهای پرورشی، با فعالیت‌های پرورشی و امور تربیتی نپرداخته بودند.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که میان نگرش شرکت‌کنندگان و سطح تحصیلات آنان تفاوت معناداری نیست؛ یعنی نیروهای پرورشی با سطوح تحصیلی متفاوت دیدگاه یکسانی درباره منشأ ایجاد آسیب در فعالیت‌های پرورشی و نیز امور تربیتی دارند که البته این، با نتایج پژوهش وحیدی (۱۳۸۱)، هماهنگ است، ولی نتایج پژوهش ابراهیمی (۱۳۷۷) را تأیید نکرد.

نتیجه‌گیری و توصیه‌های پژوهشی

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش آسیب‌های حرفه‌ی پرورشی را می‌توان به ترتیب برخاسته از ساختار تفکیکی آموزش از پرورش و شیوه‌های اجرای فعالیت‌های پرورشی، انگیزش‌مادی نیروهای پرورشی، و نیروی انسانی شاغل در این حرفه، و نیز انگیزش معنوی نیروهای پرورشی دانست. ساختار تفکیکی حاکم بر نظام تعلیم و تربیت ایران خود می‌تواند در شکل‌گیری محتوای دروس به‌شکل تفکیکی، و نیز بر شکل‌گیری محتوای ذهنی تفکیکی همه‌ی نیروهای انسانی اثرگذار باشد. به‌علاوه، این‌گونه ساختار می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم در جذب و تربیت نیروی انسانی، نظام تربیت معلم و نیز در چگونگی برگزاری دوره‌های آموزشی بدو و ضمن خدمت نیز آثاری عمیق برجای گذارده، مانع از وحدت روش نیروهای انسانی شاغل در حرفه‌های گوناگون تعلیم و تربیت شود. توجه به چگونگی شکل‌گیری و عرضه برنامه‌ی درسی، حدود و دامنه آن و جایگاه فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه به‌طور عام و برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی به‌طور خاص، می‌تواند از شدت آسیب‌های این فعالیت‌ها بکاهد. توجه به عرضه امکانات مادی و معنوی مناسب، کارآمد و متناسب با نیازهای روز

می‌تواند در کاهش این آسیب‌ها هم برای نیروهای انسانی شاغل در آموزش و پرورش، به‌ویژه برای نیروهای حرفه‌پرورشی که از این نظر با بی‌توجهی و کم‌لطفی بیشتری روبه‌رو شده‌اند و هم برای ادامه فعالیت‌های پرورشی مؤثر باشد.

با توجه به اینکه پژوهش پیش‌رو به بررسی آسیب‌ها در ساختار، روش اجرا، انگیزش‌های مادی و معنوی نیروهای پرورشی و نیز نیروی انسانی پرداخته است و این سبب دشواری بررسی در دامنه‌ای گسترده شده بود، از این‌رو پیشنهاد می‌شود علاقه‌مندان به پژوهش در این حرفه، به بررسی آسیب‌های برخاسته از هریک از این عوامل به‌گونه‌ای مجزا بپردازند. همچنین به‌نظر می‌رسد آسیب‌شناسی فعالیت‌های پرورشی جاری در مدارس به‌تفکیک هریک از فعالیت‌ها می‌تواند راهگشای برنامه‌ریزان و متولیان این حرفه باشد.



منابع

- بختیار نصرآبادی، حسنعلی و رضاعلی نوروزی، «بررسی عوامل درون آموزشی مؤثر در گرایش دانش‌آموزان به امور تربیتی» (فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۳)، *علوم انسانی*، سال سیزدهم، ش ۵۰، ص ۸۵-۱۰۲.
- پاک‌سرشت، محمدجعفر و دیگران (۱۳۸۴)، *درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران، سمت.
- جعفری علم‌آبادی، علی (۱۳۷۸)، *بررسی نگرش اعضاء ستادهای تربیتی مدارس منطقه رضویه نسبت به فعالیت‌های پرورشی*، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- حاجی، مرتضی (۱۳۸۷)، *تربیت (دلایل و ضرورت‌های تلفیق فعالیت‌های آموزش و پرورش)*، تهران، لوح بصر.
- حسینی، محمد، «آیا تزکیه بر تعلیم مقدم است» (مهر ۱۳۸۵)، *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، دوره سی‌وشش، ش ۲، ص ۱۰۵-۱۲۸.
- حسینی، سیدرضا، «تعلیم و تربیت در گفت‌وگو با علی محمد کاردان» (فروردین و اردیبهشت/ خرداد و تیر ۱۳۸۵) *ماهنامه خبری پژوهشگران*، ش ۶ و ۷، ص ۱۵-۲۷.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۸۷)، *تاریخ آموزش و پرورش ایران، از ایران باستان تا ۱۳۸۰*، تهران، رشد.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۳۸)، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران، کتابخانه فروردین.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۳)، *آموزش به مثابه پرورش*، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- لطیفی، سلمان (۱۳۷۴)، *بررسی میزان تحقق اهداف مسابقات فرهنگی هنری در آموزشگاه‌های شهرستان نیشابور از نظر مدیران، مربیان پرورشی و دانش‌آموزان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- مرادی، اسداله (۱۳۸۲)، *آسیب‌شناسی تربیت دینی در گفت‌وگو با اندیشمندان و صاحب‌نظران*، تهران، مدرسه.
- مرتضوی، سیدجلیل (۱۳۸۱)، *بررسی آرای دانش‌آموزان دوره راهنمایی درباره نحوه برگزاری مسابقات قرآن*، پایان‌نامه دوره کارشناسی رشته امور تربیتی عمومی، مرکز آموزش عالی فرهنگیان شهید رجایی شیراز.
- منظری‌توکلی، حمدالله (۱۳۷۲)، *بررسی آرای مربیان پرورشی استان کرمان در ارتباط با عوامل مؤثر در افزایش انگیزش شغلی آنان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.
- واحدی، شهرام (۱۳۸۱) «بررسی اثربخشی برنامه‌های امور پرورشی (مسابقات فرهنگی هنری) بر فرزندان شاهد فعال و غیرفعال مقطع راهنمایی پسرانه در استان آذربایجان غربی»، طرح کاربردی بنیاد شهید و امور ایثارگران. بازیابی شده در ۱۳۹۰/۰۹/۰۵، از <http://www.navideshahed.com/fa/index.php?Page=definition&UID=35049>
- هراتی، حسین، «امور تربیتی، دست‌آوردها، بایسته‌ها و کاستی‌ها» (۱۳۷۷) در: هفتمین مجمع علمی جایگاه تربیت و امور تربیتی در آموزش و پرورش، تهران، نشر لیلی.